

## 【論文】

## 読みに困難のある児童に対するアセスメント

——つまずきの状態を把握して指導に繋げる

読みの「原因チェックテスト」の開発——

林 真理佳

キーワード：限局性学習症 (LD)、読み困難、ディスレクシア、アセスメント

## 1. はじめに

近年、発達障害に対する社会的な認知の広がりとともに、発達障害やその傾向がある子どもに対する教育的支援体制の整備が進められている。2020年から施行される小学校の新学習指導要領では、児童に対する発達支援として、「学習内容を確実に身に付けることができるよう、(中略)指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ること」が求められており、そのための学習活動の例として、個別学習、学習内容の習熟の程度に応じた学習、補充的な学習などが挙げられている(文部科学省, 2017a)。

現在、小学校では、LD等により学習につまずきをもつ子どもに対して、通級指導教室などで個別の学習指導が行われている。しかし、その実施や内容については、地域によってばらつきがある。また、個々の児童のつまずきの特徴に応じた指導を行うためには専門的な知識やスキルが求められるが、担当する教員の中には経験の浅い者も少なくない(文部科学省, 2017b)。今後、個別の学習指導のニーズはますます増加することが予想されており、いかにして、支援を必要とする多くの児童に対して速やかに適切な指導を提供するか、ということが課題になる。

こうした状況に対し、筆者らは、学習の基礎ス

キルである読み書きについて、周囲の大人が子どものつまずきに気づいた段階で、読み書きの状態を包括的に捉え、その結果を即指導に繋げることができる一連のプログラムを作成中である。

本稿では、このうち、学校の教員でも簡便に実施でき、子どもの読みの状態を包括的・体系的に把握することができるアセスメントツール「原因チェックテスト」についての説明を行う。

2. 読みのアセスメント  
「原因チェックテスト」の特長

読みに関する標準化されたアセスメントは、近年さまざま開発されている。例えば、「小学生の読み書きスクリーニング検査 (STRAW)」(宇野ら, 2006) や「特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン」(稲垣ら, 2010)などは、発達性読み書き障害(ディスレクシア)の診断やスクリーニングを目的としたものであり、文字や単語レベルの読みの正確性や流暢性(デコーディング)を評価の対象としている。その他にも、語彙の理解力を評価する「PVT-R 絵画語い発達検査」(上野ら, 2008) や、「CARD 包括的領域別読み能力検査」(奥村ら, 2014)などもあり、読みの特定領域の実態把握や、読解力なども含めた読みに関する複数の能力を認知的側面から分析することができる。これらアセスメントから得られた結果か

ら、専門家であれば、子どものつまずきのメカニズムを推定し、効果的な指導方法を導き出すことができるだろう。しかしながら、実際に子どもの指導にあたる学校現場の教員からは、子どもの弱さがわかって、それをどう具体的な指導に結びつけていったらよいかかわからない、という声が聞かれる。

そこで筆者らは、小貫(2010)(小貫ら, 2011; 小笠原ら, 2018 改変)のモデルに基づき、読みが成立するための一連の過程を、指導内容を考える上で必要とされる要素という観点で評価し、各要素における指導の必要性を確認するためのアセスメントツール「原因チェックテスト」を作成した。アセスメント作成にあたっては、経験の浅い教員でも実施できるよう、実施や採点の手続きをできるだけ簡便にした。また、学習に苦手さのある子ども達が対象であることを考慮し、子どもの負担が少なく実施できるような問題量や回答方法を考えた。

### 3. 読みのアセスメント 「原因チェックテスト」の構成

前述のように、読みの「原因チェックテスト」は、

小貫(2010)(小貫ら, 2011; 小笠原ら, 2018 改変)が提案する「読みの指導モデル」(図1.)に基づいて構成されている。このモデルでは、読みの活動が【文字の読み】、【単語の理解】、【文の理解】、【文章の理解】という4段階の階層構造で成されており、各階層にはそれぞれの読みのプロセスがあると考えている。読みのプロセスは、先行研究や読みにつまずきのある児童を対象とした指導実践の整理から、指導に必要な視点として示された「指導要素」のつながりとして表されている。上の階層には下の階層のプロセスが含まれるため、ある階層のプロセスにつまずきがあると、そこから先のプロセスやそこから上の階層の読みに支障が出ると考えられる。

読みの「原因チェックテスト」は、4つすべての階層において「指導要素」を評価し、子どもの読み困難の原因がどの階層のどのプロセスにあるのか、そして、指導を行う必要がある要素はどれなのか、を確認することを目的としている。以下より、各階層の「指導要素」に関する説明、及び「指導要素」を評価するための課題の構成に関する説明を行う。

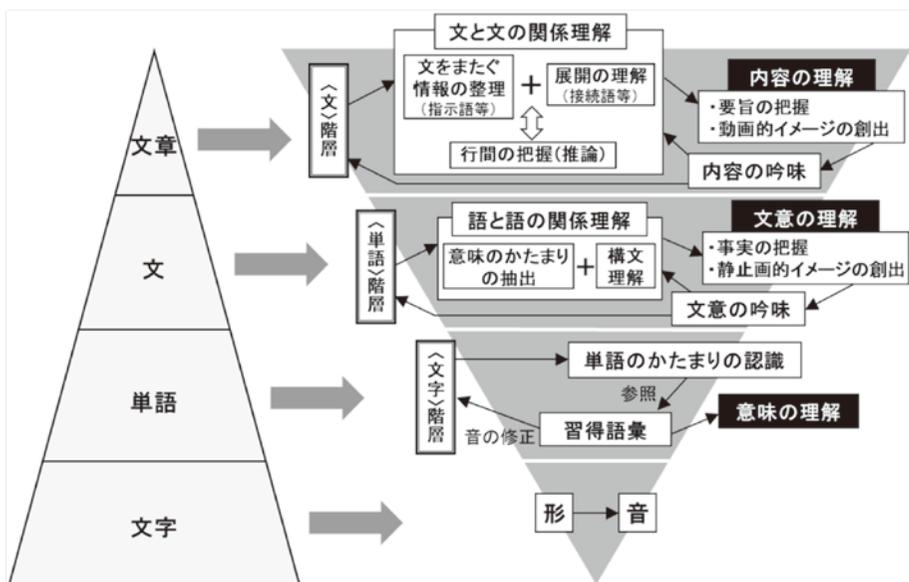


図1. 読みの指導モデル(小貫, 2010; 小貫ら, 2011; 小笠原ら, 2018 改変)

### 3.1 【文字の読み】階層の指導要素と課題構成

文字の読みは、文字の形を音に変換するというデコーディングの作業である。文字の読みが成立するためには、文字の形(視覚情報)と文字の音(音韻情報)がそれぞれ正しく入力・処理されること、文字の形とそれに対応する音とが一对一对応で記憶されることが必要である。

文字の読みが困難な子どもを対象とした多くの研究においても、その要因として、視覚処理の問題と音韻処理の問題とが指摘されている。安藤・鈴木(1993)や宇野ら(2015)は、読み書き障害の子どもの中に、形態処理や視覚記憶といった視覚的認知能力に弱さをもつ者が多くいることを示唆している。そうした子どもに対し、服部(2002)は、視覚的イメージを利用した指導が有効であることを報告している。また、若宮ら(2006)や井上ら(2012)は、音韻の弱さは、特に文字単音の読み能力に深く関与していると指摘している。その指

導法を検討した大石(2001)は、意味情報を手がかりにして文字の音を思い出す方法が効果的であると報告している。これらのことから、【文字の読み】階層の指導要素として、まず「形態認識」、「音韻認識」を挙げた。この2つの要素は、読みに関わる認知的な力であり、読み困難の背景要因とも言える。

文字の読みの指導を行う際には、子どもが各文字の読み(文字と音の対応関係)をどの程度習得しているか、確認することも必要である。小枝ら(2011)は、ひらがな読みにつまずきのある子どもに対し、一文字を音に変換する音読を繰り返したり、親密度の高い単語と組み合わせるキーワード法を取り入れたりする解説の指導で、読めない文字がなくなった、つまり、文字と音との対応関係が習得された事例を報告している。ここから、【文字の読み】階層の指導要素の3つめとして、「文字-音の対応」を挙げた。各指導要素を評価するための課題は表1.の通りである。

表1. 【文字の読み】階層の指導要素と課題

階層	指導要素	課題名	設問数	
文字の読み	形態認識	線の弁別	6問	
		形の弁別	6問	
		同じ文字の発見①(清音)	3問	
		同じ文字の発見②(濁音・半濁音・拗音)	3問	
		文字の違いの発見(漢字)	6問	
	音韻認識	音の弁別	6問	
		音の操作	5問	
		文字-音の対応(ひらがなの清音)	ひらがなカルタ	10問
		文字-音の対応(カタカナの清音)	カタカナカルタ	10問
		文字-音の対応(ひらがな・カタカナの濁音・半濁音・拗音)	濁音・半濁音カルタ 拗音カルタ	10問 18問

#### (1) 形態認識の課題

文字の読みという学力の側面から視覚認知の力を評価することを目的としたため、すべての課題

を文字の形態に関する内容で作成した。

「線の弁別」は、文字(ひらがな、カタカナ、漢字)の一面を提示し、4つの選択肢から同じものを選

ばせる課題である。この課題では、線の向き、長さ、形状を正しく把握できるか、確認している。「形の弁別」は、文字(ひらがな、カタカナ、漢字)の数画を提示し、4つの選択肢から同じものを選ばせる課題である。この課題では、線の長さの比率、2つの線の位置関係、全体としての向きを正しく把握できるか、確認している。

「同じ文字の発見①②」は、1モーラの文字(ひらがな、カタカナの清音、濁音、半濁音)を提示し、8つの選択肢から同じものすべてを選ばせる課題である。各設問の文字は、国立国語研究所(1972)の文字の読み誤りの種類と度数を参考に選択した。この課題では、形の似た文字の弁別、濁点と半濁点の弁別、文字の大きさの弁別が可能であるか、確認している。

「文字の違いの発見」は、一部分の形が異なる漢字2文字(上と土など)を提示し、形の違う部分に○をつけさせる課題である。設問内容は、2・3年、4年、5・6年で異なり、1学年以下の配当漢字を出題した。各設問の漢字は、国立国語研究所(1972)の漢字の読み誤りの種類と度数などを参考に選定した。この課題では、部分的な形の違いを把握できるか、確認している。

## (2) 音韻認識の課題

文字の音を処理する力に関して、入力と操作という2つの機能を評価する課題を作成した。

「音の弁別」は、2つの文字の音を口頭で提示し、その2つが同じ音であるか、異なる音であるかを判断させる課題である。この課題では、似ている文字の音(ら行とだ行など)を弁別できるか、確認している。

「音の操作」は、口頭で提示した有意味単語から特定の音を抜く課題(音削除)、口頭で提示した有意味単語を逆から言う課題(単語逆唱)の2課題であり、原(2003)や細川ら(2004)を参考に作成した。音削除の各設問の単語は、直音節からなる4～6拍語で、削除する音の位置が語内で分散するようにした。単語逆唱の単語は、直音節からなる4拍の語とした。また、子どもの語彙能力が結果に影響しないよう、親近性が高いと判断さ

れる名詞単語を、教育基本語彙データベース(国立国語研究所, 2001)、NTT データベースの単語親密度(口頭呈示)(天野・近藤, 1999a)を参考に選出した。この2課題は、音韻意識を評価するための課題として設定している。

## (3) 文字-音の対応の課題

文字(文字ペア)と音が一対一対応であるひらがな・カタカナの清音、濁音、半濁音、拗音について、文字の読みの正確性を評価するため、以下の課題を作成した。

「ひらがなカルタ」は、1文字ずつ提示されたひらがなの清音を読ませる課題である。各設問の文字は、国立国語研究所(1972)のひらがな清音の読みの正反応率を参考に選出した。この課題では、ひらがな清音の文字と音の対応関係が習得されているか、確認している。

「カタカナカルタ」は、1文字ずつ提示されたカタカナの清音を読ませる課題である。各設問の文字は、国立国語研究所(1972)のカタカナ清音の読みの正反応率を参考に選出した。この課題では、カタカナ清音の文字と音の対応関係が習得されているか、確認している。

「濁音・半濁音カルタ」は、1文字ずつ提示されたひらがな・カタカナの濁音や半濁音を読ませる課題である。各設問の文字は、国立国語研究所(1972)のひらがな・カタカナ濁音・半濁音の読みの正反応率を参考に選出した。この課題では、ひらがな・カタカナの濁音や半濁音の文字と音の対応関係が習得されているか、確認している。

「拗音カルタ」は、1モーラずつの文字で提示されたひらがな・カタカナの清拗音や濁・半濁拗音を読ませる課題である。各設問の拗音は、頭の文字が同じで、続く文字が異なる組み合わせ(○ゃ・○ゅ・○ょ)を数セット出題した。この課題では、ひらがな・カタカナの清拗音や濁・半濁拗音の文字と音の対応関係が習得されているか、確認している。

## 3.2 【単語の理解】階層の指導要素と課題構成

単語の読みは、文字の連なりを単語として認識し、その意味を理解することで成立する。その過

程においては、書かれた文字や単語を視覚的に捉える形態処理、目で見た文字や単語を音に変換する音韻処理、心的辞書にある語彙を参照する意味処理の3つが関与していると言われている(伏見ら, 2000; 伊集院ら, 2000; 安藤, 2013)。単語を読む際には、単語を視覚的まとまりとして読む「全語読み」と、1文字ずつ読んでから音をまとめる「音韻読み」があるとされている(大石, 1992; 管佐原・山本, 2009)。「全語読み」では、単語単位での形態処理、音韻処理、意味処理が同時並行的に行われていると考えられ、「音韻読み」では、文字単位の形態処理と音韻処理が繰り返された後に、単語単位での音韻処理、意味処理が行われると考えることができる。文字単位の処理については【文字の読み】階層で取り上げているため、【単語の理解】階層では、単語単位の読みで新たに必要とされる要素を扱っている。

仮名单語の形態処理に関して、奥村ら(2011)は、ひらがな単語を読む際の反応時間や眼球運動回数から、読みに問題がない子どもは、小学2～3年生の段階で親密度が高い単語をまとまりとして処理するシステムが確立しているのに対し、読み書き障害の子どもは、親密度の高低に関わらず文字単位で処理していることを示唆している。また、Kwokら(2003)は、成人を対象とした仮名单語読みの研究で、健常者は、周辺視を利用して単語をかたまりで捉えるが、失読症患者は、単語の先頭文字から順番に視線を及ぼせる傾向があると報告している。泉・小枝(2011)は、読み書き障害の児童に対し、単語形体の形成を促す指導によって、ひらがな単語をひとまとまりとして読む能力が向上した事例を報告している。漢字単語に関しても、水野(1997)は、1文字を音に変える音韻は良好だが単語のまとまりで読むことが難しい表層性ディスレクシアでは、形態処理に障害があるとして、形態処理を補って音変換に至れば意味の理解が可能になることを示唆している。これらのことから、【単語の理解】階層の指導要素の1つ目に、「単語のかたまりの認識」を挙げた。

音韻に弱さのある子どもの場合、仮名单語の読

みの中でも、文字表記と音節とが一対一に対応していない特殊音節で、つまずきが顕著に表れることが知られている(海津ら, 2009)。海津(2010)は、その指導として、視覚化や動作化を通じて音節構造の理解を促す方法が効果的であることを報告している。ここから、【単語の理解】階層の指導要素の2つ目として、「音節構造の理解(特殊音節)」を挙げた。

漢字単語の読み困難については、音韻処理のうち、特に聴覚的短期記憶との関連が示されている(河村ら, 2007)。中ら(2014)は、言語性短期記憶の不全を示す児童は、漢字単語の視覚情報(表記)と音韻情報(読み)の対連合学習に困難を引き起こし、その結果として読み困難が生じると推測している。また、漢字は表意文字であり、同音異字、同音異義語が存在するため、正しい音で読むことだけでなく、意味を正しく理解することも必要であると考えられる。漢字読みの対連合学習に、意味的情報を付加することで、促進的影響をもたらした事例も報告されている(後藤ら, 2009)。これらのことから、【単語の理解】階層の指導要素の3つ目として、「漢字の文字-音・意味の対応」を挙げた。

仮名单語が単独で提示された場合、その語が心的辞書に蓄えられていなければ、意味を理解することはできない。表意文字である漢字を含んだ単語では、大体の意味は推測できるかもしれないが、正しい意味理解ができるとは限らない。また、語彙を増やすことは、単語読みの正確さや速さの向上にも効果的であることが示唆されている。泉・小枝(2011)は、語彙を増やすことでひらがな単語の全語読みが促進された事例を、河村ら(2007)は、漢字熟語における読みの正答率は、未知単語よりも既知単語の方が高いことを報告している。これらのことから、【単語の理解】階層の指導要素の4つ目として、「語彙」を挙げた。

以上、【単語の理解】階層の指導要素をまとめると、「単語のかたまりの認識」、「音節構造の理解(特殊音節)」、「文字-音・意味の対応(漢字)」、「語彙」である。各指導要素を評価するための課題は表2.の通りである。

表2.【単語の理解】階層の指導要素と課題

階層	指導要素	課題名	設問数
単語の理解	単語のかたまりの認識 (ひらがな・カタカナ)	単語速読検査 ※	3問
		言葉区切り①(ひらがな)	2問
	音節構造の理解 (ひらがな・カタカナの特殊音節)	言葉選び	4問
		絵と語のマッチング	4問
	語彙(ひらがな・カタカナ)	仲間探し	2問
	単語のかたまりの認識(漢字)	言葉区切り②(漢字)	2年:1問 3~6年:2問
	文字-音・意味の対応(漢字)	違いの判断	6問
	語彙(漢字)	仲間集め	2問

※『特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン』(稲垣ら, 2010)より

### (1) 単語のかたまりの認識の課題

仮名单語と漢字単語それぞれについて、単語をまとまりとして捉える力を評価するための課題を設定した。

「単語速読検査」では、「特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン」(稲垣ら, 2010)の単語速読検査(有意味語)を使用している。単独で提示されたひらがな清音・濁音・拗音・長音・促音を含む4文字単語をできるだけ速く、正確に読ませる課題である。この課題では、ひらがな単語の読みの流暢性(正確さ・速さ)を確認している。

「言葉区切り①(ひらがな)」は、繋げて書かれたひらがな単語列を読み、語と語の間に線をひかせる課題である。設問①はひらがな清音・濁音からなる2~3文字の単語、設問②はひらがな清音・濁音・拗音・長音・促音を含む2~5文字の単語とした。また、子どもの語彙能力が結果に影響しないよう、親近性が高いと判断される名詞単語を、教育基本語彙データベース(国立国語研究所, 2001)を参考に選出した。この課題では、ひらがな単語を意味のまとまりとして把握できているか、確認している。

「言葉区切り②(漢字)」は、繋げて書かれた漢字単語列を読み、語と語の間に線をひかせる課題である。設問内容は、各学年で異なり、1学年以下の配当漢字を使用した単語を小学校国語教科書

(光村図書出版, 2015)から選定した。単語の品詞は名詞・動詞・形容詞のいずれかであり、漢字+送り仮名、漢字熟語、漢字+ひらがな(例:子ども)の語を順不同に並べた。この課題では、漢字単語を正しく読んで意味のまとまりとして把握できているか、確認している。

### (2) 音節構造の理解(特殊音節)の課題

特殊音節の表記と音の対応関係の定着度を評価するため、以下の課題を作成した。

「言葉選び」は、特殊音節の有無が異なる2つの単語選択肢(例:「まち」、「まっち」)のうち、テスターに読み上げられた方の単語を選ばせる課題である。単語はひらがな表記の名詞で、含まれる特殊音節は促音・長音・拗長音のいずれかとした。この課題では、特殊音節の音と表記の対応が正しくできるか、確認している。

「絵と語のマッチング」は、特殊音節の有無が異なる2つの単語選択肢のうち、イラストに合う方の単語を選ばせる課題である。単語はひらがな・カタカナ表記で、含まれる特殊音節は促音・長音・拗長音のいずれかとした。この課題では、特殊音節を含む単語の読みの正確さを確認している。

### (3) 文字-単語・意味の対応(漢字)の課題

「違いの判断」は、形態的に似た漢字文字、同じ意味カテゴリーに属する漢字文字や単語の選択肢から指定された読み合うものを選ばせる

課題、及び同音異義語をもつ漢字単語を提示して、その単語に合うイラストを選ばせる課題である。設問内容は3・4年、5・6年で異なり、1学年以下の配当漢字を使用した。また、漢字文字は、NTT データベースの漢字文字の親密度(天野・近藤, 1999b)を、漢字単語は教育基本語彙データベース(国立国語研究所, 2001)を参考に選定した。この課題では、形が似ている漢字や意味が似ている漢字における読みの正確さ、及び漢字が表す意味の理解を確認している。

#### (4) 語彙の課題

「仲間探し」は、単独で提示されたひらがな単語の中から、指定された意味カテゴリーに属する単語すべてを選ばせる課題である。ひらがな単語は、教育基本語彙データベース(国立国語研究所, 2001)から、親近性が高いと判断される具体的な名詞を選定した。この課題では、身近なことばに関する概念が形成されているか、確認している。

「仲間集め」は、単独で提示された漢字単語を2つの意味グループに分類し、それぞれのカテゴリー名を考えて書かせる課題である。設問内容は3・4年、5・6年で異なり、1学年以下の配当漢字を使用した。漢字単語は、親近性が高いと判断される1～4文字の名詞を選んだ。この課題では、漢字単語の意味理解、及び身近なことばに関する概念が形成されているか、確認している。

### 3.3 【文の理解】階層の指導要素と課題構成

複数の単語が関係し合って繋がると文になる。文の意味は、単語がもつ意味の情報と、単語の関係性に関する文法的情報とによって表されている。聞いたり読んだりした文を理解する際には、単語の意味を手がかりとする意味方略、語順(日本語の基本語順は、能動文SOV、受動文OSV; Sは主語、Oは目的語、Vは動詞)を手がかりとする語順方略、格助詞を中心とした助詞の用法に基づいて処理を行う助詞方略という3つの方略が使用されており、幼児期の発達段階では、意味方略から語順方略へ移行し、その後、助詞方略を使用するようになって考えられている(岩立, 1980;

藤田, 1988; 我妻, 1990; 照井・齊藤, 2010; 澤, 2015)。

読み困難の子どもが文章を音読する際、単語や助詞の勝手読みや読み飛ばし、不適切な区切りで読むというつまずきがよくみられる。文理解にどの方略を用いる場合でも、まず、書かれた文の文字列から単語や文節といった意味のかたまりを捉える作業が必要である。先をつまずきに対し、岩崎(2005)や東京都教育委員会(2017)は、文節ごとの分かち書きや支援機器によるハイライト読み上げを使用することにより、言葉のまとまりや話しの流れが分かり、正確な読みや理解が促された事例を報告している。ここから、【文の理解】階層の指導要素の1つに、「意味のかたまりの抽出」を挙げた。

文の内容を正しく把握するためには、助詞に基づいた理解が必要である。助詞方略を使用しない子どもでは、文法的な知識が未獲得なため方略が使用できない場合と、文法的な知識はあり助詞方略を使うことはできるが他の方略を選択している場合の2つの状況が想定される。助詞方略は認知的に高い処理コストを必要とするため、ワーキングメモリなどの認知能力に弱さがある子どもの場合、少ない容量で処理できる意味方略や語順方略が優位に選択される傾向があると考えられている(水本, 2008, 2009; 照井・齊藤, 2010)。ここから、【文の理解】階層の指導要素として、文法的な知識の習得を目的とした「助詞の理解」、「時制の理解」、助詞方略の適用を目的とした「構文理解」を挙げた。

助詞方略を用いて文を読んだ場合でも、一度で正確に理解できるとは限らない。読んだ文に対する自分の理解の状態や、解釈した内容が既有知識と一致しているか、などの評価や吟味を行うモニタリングを行うことも重要であるとされる(秋田, 1990)。そういったアプローチの支援を含む要素として、【文の理解】階層の指導要素「文意の理解」を挙げた。

各指導要素を評価するための課題は表3.の通りである。なお、この階層の各課題に使用されている文は、子どもにとって身近であると考えられる事柄に関する内容にした。また、文中のカタカナ及び漢字にはすべてルビを振った。

表3.【文の理解】階層の指導要素と課題

階層	指導要素	課題名	設問数
文 の 理 解	意味のかたまりの抽出(単語・文節)	文節区切り	3問
	助詞の理解	助詞選び	5問
		絵の選択①(助詞)	3問
	時制の理解	時制の判断	6問
	構文理解	絵の選択②(目的語)	3問
		絵の選択③(複文)	2問
文意の理解	文の真偽判断	5問	

### (1) 意味のかたまりの抽出の課題

「文節区切り」は、2～3文節の単純な構造の文を提示し、文節に線を引かせる課題である。区切る箇所(文節)については、テスターが例を用いて説明するようにし、各設問の区切る箇所数は指定した。この課題では、文を読む際、意味のかたまり(単語・文節)を捉えられているか、確認している。

### (2) 助詞の理解の課題

助詞の働きや意味に関する知識を評価するため、以下の課題を作成した。なお、これら課題を実施する際、音読が苦手な児童については、テスターが各設問の文と選択肢を読み上げるようにした。

「助詞の理解」は、提示された文節の助詞に対応するよう、適切な後続部分を3つの選択肢から選ばせる課題である。各設問は、刺激として提示された文頭の部分と、それに続く3つの選択肢は、1～2文節で構成されており、刺激部分にはそれぞれ異なる助詞(格助詞3問、接続助詞2問)が含まれている。この課題では、格助詞・接続助詞の働きを理解できているか、確認している。

「絵の選択①(助詞)」は、提示された文に合うイラストを2つの選択肢から選ばせる課題である。各設問の刺激文は3文節の単純な構造であり、それぞれ異なる副助詞が含まれている。2つの選択肢は、副助詞の意味に関わる部分が異なるイラストである。この課題では、副助詞の意味を理解できているか、確認している。

### (3) 時制の理解の課題

「時制の判断」は、提示された文の述語がいつの出来事であるか、3つの選択肢(「おわったこと」、「今のこと」、「これからのこと」)から選ばせる課題である。各設問の刺激文は2～4文節の単純な構造であり、時制をあらわすことば(例：あとで)と文末の形で判断するものと、文末の形のみで判断するものがある。なお、課題を実施する際、音読が苦手な児童については、テスターが各設問の文と選択肢を読み上げるようにした。この課題では、文の時制に関することばや活用の知識について確認している。

### (4) 構文理解の課題

「絵の選択②(目的語)」は、提示された文に合うイラストを2つの選択肢から選ばせる課題である。各設問の刺激文は3文節のSOV文またはOSV文である。2つの選択肢は、SとOが入れ替わったイラストである。また、SとOは人物や動物とし、単語の意味や語順だけでは正しい判断ができないような内容にした。この課題では、文中の主語と目的語の関係を正しく把握できるかどうか確認することにより、文理解の際に助詞方略が使用されているか、評価することを目的としている。

「絵の選択③(複文)」は、2つずつ提示されたイラストと文を、それぞれ内容に合うよう線で結ばせる課題である。各設問の文は4～6文節のやや複雑な構造の複文であり、単語の意味や語順だけでは正しい判断ができないような内容にした。この課題では、文中にある語や句の修飾-被修飾

の関係を理解できているか、確認している。

### (5) 文意の理解の課題

「文の真偽判断」は、提示された文の内容が事実と適合しているかどうかを判断し、○か×を書かせる課題である。制限時間を設けていないため、何度も読み返すことが可能である。各設問の刺激文は3～7文節から成り、単純な構造の単文だけでなく、やや複雑な構造の重文、複文も出題した。この課題では、正しく文意を把握できるかどうかを確認することにより、文理解の際に適切な方略が用いられているか、評価することを目的としている。

### 3.4 【文章の理解】階層の指導要素と課題構成

複数の文が関係し合って繋がると文章になる。文章を理解する過程では、2つの文や段落などのような小さい文のまとまりにおいて関係性を整理すること、展開や論理といった文章構造に関する知識を活用すること、文中に書かれていない因果関係を推論することといった処理が行われていると考えられる(岸・綿井, 2000; 馬場, 2001; 秋田, 2002; 岸, 2004)。さらに、物語文においては、登場人物の心情理解も重要である(子安・西垣, 2006)。また、こうした処理過程の上で、理解語彙や文章内容に関する既有知識が促進的に影響すると言われている(高橋, 2001; 秋田, 2002; 堀江・玉井, 2007)。

本研究の「原因チェックテスト」は、小学6年生までの学習につまずきをもつ子どもを対象としている。文章構造の知識については、「小学校学習指導要領(平成29年告示)」(文部科学省, 2017a) 国語の「読むこと」領域の「構造と内容の把握」に関して、文章全体の構成を捉えること

は高学年の目標とされている。岸(2004)によると、文章の論理構造に関する知識が獲得されるのは4年生から6年生の間であるとされ、定型発達の高学年児童でも形成途上である可能性が考えられる。心情理解については、「心の理論」の発達が関係していると考えられており(子安・西垣, 2006)、学習指導というよりもソーシャルスキルトレーニングが必要であると考えられる。これらのことから、「原因チェックテスト」では、文章理解プロセスのうち、文と文の関係性の理解に関わる要素のみを扱うこととした。なお、語彙については、【単語の理解】階層の指導要素として取り上げている。

文と文の間の論理関係をあらわす語として、指示語と接続語がある。小野塚ら(2010)は、読み障害児は、代名詞(指示語)などを推論しながら読むことに困難を示すこと、指示語の内容を明示することで読み理解が促進されることを示唆している。岸・綿井(2000)は、接続詞に関する知識を使って文章全体の流れを的確に把握することは、文章内容の理解を促進する効果があると述べている。以上のことから、【文章の理解】階層の指導要素として、「指示語の理解」「接続語の理解」を挙げた。各指導要素を評価するための課題は表4.の通りである。

なお、この階層の各課題に使用されている文は、【文の理解】階層と同様、子どもにとって身近であると考えられる事柄に関する内容にし、文中のカタカナ及び漢字にはすべてルビを振った。また、課題を実施する際、音読が苦手な児童については、テスターが各設問の文と選択肢を読み上げるようにした。

表4. 【文章の理解】階層の指導要素と課題

階層	指導要素	課題名	設問数
文章の理解	指示語の理解	指示語と語句の対応	5問
	接続語の理解	接続語の選択	5問

## (1) 指示語の理解の課題

「指示語と語句の対応」は、2文の文章を提示し、後の文にある指示語が示す語句を文中から見つけさせる課題である。各刺激文は2～6文節の単純な構造の文である。指示語は後ろの文の文頭にあり、各設問で遠近・品詞などの種類が異なる指示語(例:これ、あんな、そこ)を使用した。この課題では、指示語が指し示す内容を正確に把握できているか、確認している。

## (2) 接続語の理解の課題

「接続語の選択」は、提示された接続語に対応するよう、適切な後続文を3つの選択肢から選ばせる課題である。各設問は、刺激として、2～3文節の文と接続語が提示されており、それに続く3つの選択肢も、2～3文節で構成されている。接続語は、教育基本語彙データベース(国立国語研究所, 2001)を参考に、順接、逆接、添加の3種類の中から、各設問で異なる語を選定した。この課題では、接続語の働きを理解できているか、確認している。

## 4. おわりに

読みにつまずきをもつ子どもに対する指導を行うにあたり、できないことに対して子どもの特性に応じた指導を行うということだけではなく、文字、単語、文、文章すべての階層の読みの過程について、できているところとできていないところを把握し、子どものつまずき度合いや学年に応じて指導内容を決めることが大切であると考え。例えば、漢字が読めないという主訴の子どもでも、文字階層の仮名文字の読みにつまずきがない場合には、漢字の読みの指導を子どもの認知能力に合った方法で行うことが望ましいであろう。しかし、仮名文字の読みにつまずきがみられる場合には、低学年であれば、漢字よりも仮名文字の読みの指導が優先されるべきであろうし、認知的な弱さも併せ持つようならトレーニングが有効な場合もあるかもしれない。高学年であれば、ICT機器を用い、漢字の読みを手書き入力で調べる方法を学んだり、読み上げ機能を利用して読解力を

養ったりするなど、将来を見据えた指導が求められるかもしれない。

「原因チェックテスト」は、読みの一連の過程を評価するアセスメントであり、子どもの包括的な読みの状態を指導内容に則して把握することができるため、個別指導計画を立てる上で有用なツールになりうると考える。また、専門家でなくても実施できる簡便な手続きで、子どもの負担も少なく実施できるため、つまずいている子どもの発見から状態把握まで、学校現場で速やかに対応することが可能であると考え。

本稿では、読みの「原因チェックテスト」について、理論的な説明を行った。アセスメントの科学的な検証については、林(2019)で報告をしている。

## 【文献】

- 我妻敏博(1990):聴覚障害児の文理解方略に関する一考察(その3). 聴覚言語障害, 19(2), 41-51.
- 秋田喜代美(1990):文章理解. 新・児童心理学講座 第6巻 言語機能の発達. 内田伸子責任編集. 金子書房. pp.133-147.
- 秋田喜代美(2002):読む心・書く心 文章の心理学入門. 北大路書店
- 天野成昭・近藤公久(1999a):単語親密度. NTT データベースシリーズ日本語の語彙特性,第1巻. 三省堂.
- 天野成昭・近藤公久(1999b):文字特性. NTT データベースシリーズ日本語の語彙特性,第5巻. 三省堂.
- 安藤壽子・鈴木健治(1993):平仮名文字の形態処理過程が読字に及ぼす要因. 横浜国立大学教育紀要, 33, 173-182.
- 安藤壽子(2013):健常児におけるトライアングル・モデルの検討 -ディスレクシアへの適用可能性についての考察-. 人文科学研究, 9, 25-36.
- 馬場久志(2001):第2部 読むことの発達・熟達 9章 児童生徒における読解の個人差. 文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で. 北大路書房. pp.134-151.
- 藤田郁代(1988):失語症の言語治療. 音声言語医学, 29(4), 359-367.
- 後藤隆章・赤塚めぐみ・池尻加奈子他(2009):LD

- 児における漢字の読みの学習過程とその促進に関する研究. 特殊教育学研究, 47(2), 81-90.
- 原恵子 (2003): 子どもの音韻障害と音韻意識. コミュニケーション障害, 20, 98-102.
- 服部美佳子 (2002): 平仮名の読みに著しい困難を示す児童への指導に関する事例研究. 教育心理学研究, 50, 476-486.
- 林真理佳 (2019): 読みに困難のある児童に対するアセスメントから指導まで —読みの「原因チェックテスト」の開発に向けた予備的調査—. 明星大学発達支援センター紀要MISSION, 4, 77-89
- 堀江真由美・玉井ふみ (2007): 文字を読みはじめた時期の子どもの読解力とその関係要因について. 県立広島大学保健祉学部誌 人間と科学, 7(1), 71-81.
- 細川美由紀・室谷直子・二上哲志 他 (2004): ひらがな読みに困難を示す生徒における音韻処理および聴覚情報処理に関する検討. LD 研究, 13(2), 151-162.
- 伏見貴夫・伊集院陸雄・辰巳格 (2000): 漢字・仮名で書かれた単語・非語の音読に関するトライアングル・モデル(1). 失語症研究, 20(2), 115-126.
- 稲垣真澄・小林朋佳・小池敏英 他 (2010): I章 特異的読字障害 A 診断手順. 稲垣真澄編集代表. 特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン - わかりやすい診断手順と支援の実践 -. 診断と治療社. pp.2-23.
- 井上知洋・東原文子・岡崎慎治 他 (2012): 読み困難児におけるひらがな読字能力と音韻処理能力の関連性の検討 -音読潜時と発話時間から-. 特殊教育学研究, 49(5), 435-444.
- 伊集院陸雄・伏見貴夫・辰巳格 (2000): 漢字・仮名で書かれた単語・非語の音読に関するトライアングル・モデル(2). 失語症研究, 20(2), 127-135.
- 岩立志津夫 (1980): 日本語児における語順・格ストラテジーについて. 心理学研究, 51, 233-240.
- 岩崎美恵子 (2005): 第四章 事例集 事例3 文章を正確に音読することが苦手な小学6年生. 軽度発達障害の心理アセスメント WISC- III の上手な利用と事例. 日本文化科学社, pp.108-113.
- 泉久美子・小枝達也 (2011): 発達性ディスレクシア児に対する単語認識を重視した音読指導に関する研究. 小児の精神と神経, 51(1), 59-65.
- 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ (2009): 特殊音節の読みに顕著なつまずきのある1年生への集中的指導 -通常級の学級での多層指導モデル(MIM)を通じて-. 特殊教育学研究, 47(1), 1-12.
- 海津亜希子 (2010): 多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ. 学研教育みらい.
- 河村暁・新妻由希枝・益田慎他 (2007): ワーキングメモリに困難のあるLD 児の漢字の読み書き学習における単語の熟知度と漢字の画数・複雑性の影響. LD 研究, 16(1), 49-61.
- 岸学・綿井雅康 (2000): 児童における文章構造の知識の発達とその活用. 東京学芸大学紀要1部門, 51, 87-94.
- 岸学 (2004): 説明文理解の心理学. 北大路書房.
- 小枝達也・内山仁志・関あゆみ (2011): 小学1年生へのスクリーニングによって発見されたディスレクシア児に対する音読指導の効果に関する研究. 脳と発達, 43, 384-388.
- 国立国語研究所 村石昭三・天野清 (1972): 国立国語研究所報告45 幼児の読み書き能力. 東京書籍株式会社.
- 国立国語研究所 (2001): 国立国語研究所報告117 教育基本語彙の基本的研究 -教育基本語彙データベースの作成-. 明治書院.
- 小貫悟 (2010): 「読み・書き・計算」への学習支援 アカデミックスキルトレーニング 読みへのアカデミックスキルトレーニング①. 月刊実践障害児教育 7月号, 38(1), 学習研究社. pp.46-49
- 小貫悟・林真理佳・岡田真美子 (2011): 学習指導を前提にした学力アセスメントの方法を考える ~アカデミックスキルトレーニングにおける学習モデルとアセスメント~. 一般社団法人 日本LD学会 第20回大会<発表論文集>. pp.148,149.
- 子安増生・西垣順子 (2006): 小学生における物語文の読解パターンと「心の理論」の関連性. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 52, 47-64.
- Kwok, Misa Grace・石崎俊・福田忠彦 (2003): 音読困難者の眼球運動特性に基づく新しい読字モデ

- ル. Keio SFC journal, 2(1), 92-112.
- 光村図書出版 (2015) : こくご (国語) 一〜六. 文科省  
検定済教科書 2014年検定済. 光村図書出版.
- 水本豪 (2008) : 幼児の格助詞の理解に及ぼす作動  
記憶容量の影響: 特にかきまぜ文の理解から. 認  
知科学, 15(4), 615-626.
- 水本豪 (2009) : 幼児の文理解発達に及ぼす作動記  
憶容量の影響: 日本語児における単一項目文の理解  
から. 九州大学言語学論集, 30, 1-27.
- 水野りか (1997) : 漢字表記語の音韻処理自動化仮説  
の検証. 心理学研究, 68(1), 1-8.
- 文部科学省 (2017a) : 小学校学習指導要領 (平成29  
年告示). [www.mext.go.jp/component/a\\_menu/  
education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiefield  
file/2018/09/05/1384661\\_4\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiefieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf) (2018年10  
月15日閲覧)
- 文部科学省 (2017b) : 通級による指導担当教員等  
専門性充実事業 成果報告書. 福井県, 山梨県,  
三重県, 山口県, 愛媛県, 熊本県. [http://www.  
mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/  
h28/1397611.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1397611.htm) (2018年10月15日閲覧)
- 中知華穂・吉田有里・雲井未欽他 (2014) : 小学2年  
生における漢字読字・書字困難のリスク要因に関  
する研究 - CHAID 分析によるリスク要因評価に基  
づく検討 -. 特殊教育学研究, 52(1), 1-12.
- 名越斉子 (2012) : B-4 学力のアセスメント. 特別支援  
教育の理論と実践 第2版 I 概論・アセスメント. 一  
般財団法人特別支援教育士資格認定協会 (編).  
金剛出版. pp.153-164.
- 大石敬子 (1992) : 読み障害児の指導 - 神経心理  
学的アプローチ -. 小児の精神と神経, 32(3・4),  
215-224.
- 大石敬子 (2001) : 発達性読み書き障害のリハビリテー  
ション. 失語症研究, 21(3), 185-193.
- 小野塚裕子・後藤隆章・小池敏英 (2010) : 特異的読  
字障害児の説明文理解の特徴と促進に関する研究.  
東京学芸大学紀要 総合教育科学系I, 61, 281-290.
- 管佐原洋・山本淳一 (2009) : 学習障害児における読  
み・書きの困難と脳機能 - 介入効果と可塑性の観  
点から -. 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要,  
67, 81-98.
- 小笠原哲史・岡田真美子・林真理佳他 (2018) :  
LD-SKAIP ステップⅢ (読み) の開発 - 背景理論と  
指導モデルの作成 -. LD 研究, 27(4), 422-432.
- 奥村智人・北村弥生・栗本奈緒子他 (2011) : 発達  
性読み書き障害への障害特性に応じた読み支援  
法の開発. 博報児童教育振興会 第5回児童教  
育実践についての研究助成事業. [https://www.  
hakuhofoundation.or.jp/subsidy/recipient/  
pdf/5th01.pdf](https://www.hakuhofoundation.or.jp/subsidy/recipient/pdf/5th01.pdf) (2018年11月1日閲覧)
- 奥村智人・川崎聡大・西岡有香他 (2014) : CARD  
ガイドブック. スプリングス.
- 澤隆史 (2015) : 聴覚障害児の文の理解に関する研  
究動向 - 文理解方略に関する文献的考察 -. 東  
京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 11,  
115-123.
- 高橋登 (2001) : 学童期における読解能力の発達過程  
- 1-5年生の縦断的な分析 -. 教育心理学研究,  
49, 1-10.
- 照井花奈・齊藤真善 (2010) : 文章理解に困難を示し  
た発達性読み障害の小学6年生女兒の事例. 北  
海道特別支援教育研究, 4(1), 17-24.
- 東京都教育委員会 (2017) : 東京都発達障害教育推  
進計画 ICT 機器の活用事例集 児童の学習上の  
困難さを改善するために. 東京都教育庁指導部特  
別支援教育指導課. pp.21,22.
- 上野一彦・名越斉子・小貫悟 (2008) : PVT-R 絵画  
語い発達検査. 日本文化科学社.
- 宇野彰・春原則子・金子真人他 (2006) : 小学生の  
読み書きスクリーニング検査 - 発達性読み書き障害  
(発達性dyslexia) 検出のために -. インテルナ出  
版.
- 宇野彰・春原則子・金子真人他 (2015) : 発達性読  
み書き障害児を対象としたバイパス法を用いた仮名  
訓練 - 障害構造に即した訓練方法と効果および  
適応に関する症例シリーズ研究 -. 音声言語医学,  
56, 171-179.
- 若宮英司・奥村智人・水田めぐみ他 (2006) : 読字困  
難児のひらがな単音読字能力の検討. 小児の精神  
と神経, 46(2), 95-103.